PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 17 5 LISTOPADAA 1927 ROK VI

ASNYK A MY.

Po długich latach niewoli opadły wreszcie kajdany; spełnione sny bohaterskich pokoleń: Ojczyzna wolna. Jak więzień po długiej niewoli z roszkoszą patrzy w oślepiające słońce wolności, chce światła, chce życia, chce czynu. Lecz nie zna dróg świata. Gdy z dziecinną radością biegnie naprzód, powstrzymują ją w drodze ostre głazy, raz staje nad brzegami przepaści, to znów, gdy w ikarowych lotach, wyprzedzając inne narody, zbyt zbliży się ku słońcu, oślepiona jego promieniami spada na ziemię. I jak znękany wędrowiec siada na przydrożnym kamieniu z opuszczoną głową i pyta: ,,Gdzie jest moja droga, gdzie znaleźć przewodnika?"

Naród polski wypracowuje sobie swą myśl narodową, szuka jej, ale nie może znaleźć. Pyta: jakim ja jestem, jakim być muszę, ja, polski naród? A pytanie to zasadnicze, może zadecydować o naszym losie. Polska czeka na wieszcza-wodza, któryby skrystalizował jej istotę i poprowadził ku wytkniętym ideałom. Lecz wódz taki się nie zjawia: nie narodził się drugi Mickiewicz, któryby był duszą narodu, zapanował nad nim w dziedzinie ducha. Najwięksi poeci nasi po powstaniu Polski, należąc duchowo do ubiegłej epoki, nie orjentują się w zagadnieniach nowoczesnych Polski. Zresztą na progu nowej ery naszej ojczyzny padają jeden po drugim, jakby na znak, że dzień ich już minął.

Trzeba więc zwrócić się do przeszłości, tam szukać — jeśli już nie wodzów, to przynajmniej przewodników. Lecz gdzie ich znaleźć? Może w romantyzmie? Czyż w dzisiejszym wieku walki o byt mogą ostać się te świetlane iluzje i marzenia? A może w pozytywizmie? Czyż w tym wieku pracy dla samej pracy, bez nadziei i jutra, bez ducha, można znaleźć ostoję? Skrajne kierunki (a niemi są i romantyzm i pozytywizm) mogą jeszcze w poezji dać do pewnego stopnia korzystne wyniki. Nigdy jednak w życiu: Tu musi już nastąpić kompromis, muszą ustąpić ze swych nieprzejednanych stanowisk. Synteza ich dopiero może nam powiedzieć,

ku czemu Polska ma iść: hasła pracy od podstaw, pracy organicznej, połączone z idealizmem romantyzmu, z jego uduchowieniem materji.

Przykład takiej syntezy widzimy w twórczości największego poety polskiego drugiej połowy XIX w., Adama Asnyka. Był on dzieckiem romantyzmu polskiego; romantyzm zaś u nas nie ograniczał się tylko do poezji. Sięgał on daleko głębiej, obejmując również najważniejsze, może jedyne wprost zagadnienie: zagadnienie narodowe. Wodzami tu byli nasi wieszcze; w ich to atmosferze dojrzewała dusza Asnyka, wyczekiwała cudu — triumfu idei mesjanistycznej. Epoka jego zdobyła się nawet na czyn orężny; niepowodzenie jednak, klęska roku 1863 złamała najpotężniejszych, pogrążyła ich w rozpaczy, bo już nie było nawet nadziei.

Asnyk wraz z innymi pytał: dlaczego klęska? I jak inni, jak potem cały pozytywizm, musiał przyznać, że poezja romantyczna ponosi tu wielką winę. Ta poezja, która łudziła naród zwycięstwem - cudem, która zapowiadała królestwo Boże na ziemi i kazała go czekać w żałobie, a z mieczem w dłoni. Rzeczywistość musiała przekreślić mesjanizm. Asnyk również we *Śnie grobów* potępia poezję romantyczną, poezję grobów i iluzyj. Lecz czy potępia ją zupełnie? Czy jednocześnie bez zastrzeżeń akceptuje pozytywizm?

Tego zrobić nie może i nie chce. Nie może, bo zbyt jest związany z romantyzmem, bo romantyzm odpowiada jego wrażliwej duszy; nie chce, bo widzi, czem jest pozytywizm, to zaprzeczenie romantyzmu.

Myśl narodowa w pozytywizmie miała punkt wyjścia bezwzględnie słuszny: widząc naród, znękany klęskami, zrozumiano, że dalsza walka orężna była niemożliwa, że trzeba było nabrać sił, wzmocnić się. Lecz w dalszym rozwoju myśl ta uległa załamaniu, wypaczeniu. Za krańcowy przykład tego wypaczenia może służyć szkoła krakowska, zbyt daleko posuwająca się w tłumieniu odruchów patrjotycznych, zbyt pochopna w swem wyszydzaniu przeszłości. Również praca organiczna, skutkiem panujących prądów filozoficznych, straciła z oczu swój właściwy cel: mniej myślano o idei, więcej o samej pracy. Nastąpiło duchowe i uczuciowe wyjałowienie; to też prawdziwa poezja musiała zniknąć: zmaterjalizowana epoka nie potrzebowała jej.

Asnyk, duchowo obcy tej epoce, wzdragał się przed jej chłodem; lecz umiał być konsekwentnym, nie zapoznawał faktów. Rozumiał, że przebudowa Polski jest koniecznością; duch we *Śnie grobów* dodaje mu otuchy, radzi nie bać się *długości ciężkiej kaźni*, radzi zerwać *dawną z grobami zażyłość*, bo:

Przeklęci, których jutrzenka grobowa
Kołysze do snu, do łez i nicości.

Precz więc z iluzjami:

Teraz już nam niewolno, po tak strasznej cenie
Kupować chwili złudzeń, co bezsilnych nęci.

Poeta wie, że ojczyzna taka jak była, nie wstanie z mogiły. Więc przyjmuje nowe hasła, uznaje, że *dziś hasłem walka*, przestrzega nawet *dzisiejszych idealistów:*

Napróżno chcecie wykluczyć gwałt
Z duchowej sfery istnienia.

Stara się więc Asnyk nagiąć swą romantyczną duszę do realnego życia, błogosławi nawet *młodym towarzyszom*. Lecz jego filozoficzna i poetycka natura nie mogła również przytaknąć materjalizmowi tego okresu, nie mogła się nie doszukiwać głębszej treści w dziejach. Asnyk dążył do syntezy, chciał wytłumaczyć sobie, jak pogodzić gwałt, jak pogodzić prozę i bezduszność życia z dążeniem do ideału, który przecie każdy nosi w swej duszy. W szare życie codzienne chciał wlać poezję, chciał, by przynajmniej słaby odblask idealizmu romantyków padł na jego zmaterjalizowaną epokę. Z bólem pyta poeta:

Lecz dziś gdzie znaleźć jaki sztandar wielki,
Któryby porwał małoduszne zgraje?

Ojczyzna, miłość — to czcze frazesy, których nikt na serjo nie bierze. W pogoni za złotym cielcem i zmysłową rozkoszą tłum depcze wszystko, plwa na przeszłość, bo wspomnienie jej bohaterstwa psuje mu spokojny sen i trawienie; to, w co wczoraj wierzył, dziś ośmiesza, wywleka ze wzgardą trupa przeszłości, a całuje strzemię zwycięzcy. Tak robią ludzie podli. Ale i szlachetni, młodzież, nie są bez winy. Ostrzega ich poeta, aby nie deptali ołtarzy przeszłości, gdyż na nich żarzy się jeszcze święty

ogień, otacza je miłość ludzka: należy się więc im cześć. Cześć się należy dawnej poezji, poezji wogóle. Brak miłości dla niej jest cechą bezdusznego wieku.

Tak krytykuje Asnyk swą epokę. Nie poprzestaje jednak na tem, daje swój ideał pozytywny. Opiera on go na koncepcji filozoficznej. Na zasadzie głęboko przemyślanego systemu metafizycznego, buduje Asnyk swą teorję ewolucji. Wierzy, że ludzkość kroczy po szczeblach stopniowych przemian ku celowi, którego jeszcze pojąć nie jest zdolna. Powinna tylko nie tracić nadziei: nie należy mierzyć biegu świata *miarą krótkich dni swoich*. Zło jest tylko pozorne, to etap w drodze dążenia ku ideałom. Śmierć sama — to tylko *ciągłego postępu chorąży*, grób proroka, mędrca, bohatera staje się kołyską jasnych żywotów. Ufność swą ludzkość powinna czerpać ze świadomości, że cała natura również ulega ewolucji, że my jesteśmy ściśle złączeni ze wszechświatem, który przez ustawiczne przemiany dąży ku doskonałości. Na tej szerokiej koncepcji filozoficznej opiera Asnyk swą wiarę w zmartwychwstanie Polski. Odrodzenie narodu musi przywrócić życie ojczyźnie. Lecz odrodzenie to nie może być jednostronne: same nauki i mrówcza praca nie wystarczą. Pierś człowieka zmalała, baśń tęczowa prysła. Trzeba więc przywrócić poezji należne jej stanowisko, trzeba tego kopciuszka osadzić na tronie. Wtedy ludzkość wyzwoli się z materjalizmu, z żądzy złota i rozkoszy — nastąpi odrodzenie.

Widzimy, że Asnyk ma zdecydowany, określony światopogląd, że potrafił sobie wytworzyć ideał Polski, który i nam może dać dziś dużo wskazówek. Jednakże nie nazwaliśmy Asnyka wodzem narodu, lecz tylko przewodnikiem. Dlaczego? Otóż brak mu tej mocy sugestywnej Mickiewicza, który rzucał nakaz, przed którym gięli się wszyscy. Skąd ta różnica? Oczywiście leży ona w talencie. Asnyk, mimo swych wielkich zdolności, nie jest genjuszem. Lecz to nie jest jedyną przyczyną. Przyczyną jest sceptycyzm Asnyka, jego duchowe rozdwojenie; dopiero pod koniec życia wypracowuje on sobie harmonijny i optymistyczny światopogląd. Sceptycyzm jego płynie z dwóch źródeł. Pierwsze, to sceptycyzm poznawczy filozoficzny, który mu mówi, że duch ludzki nie jest zdolny poznać istoty świata, że widzi wokół tylko odbicie swego „ja“. Drugą przyczyną jest życie Asnyka i gorzkie jego

doświadczenie. Nękany osobistemi nieszczęściami, patrząc na bankructwo swych ideałów, mógł zachwiać się i zwątpić w swe teorje. Zwątpienie to przedstawia nam w *Przyjściu Mesjasza:* nawet apostołowie, widząc swego Mistrza i Boga na łożu śmierci, pytają: czy istnieje prawda? Tak i on: *widziałem zbrodnie, nie widziałem kary.* Poeta zwątpił we wszystko i żył przeszłością:

Wolę więc pełen pogardy i wstrętu
Odwrócić moje obłąkane oczy
Od tego lądu próżnego lamentu,
Od tej przyszłości, którą robak toczy,
I zapatrzony w mój ideał biały,
Stać jako posąg na ból skamieniały.

Lecz świadomość rzeczywistości, miłość ojczyzny i ludzkości nie pozwoliły mu pozostać na tem stanowisku. Uprzytamnia sobie, że nie on jeden istnieje na ziemi. Poczucie łączności z przyszłością i odpowiedzialności za nią, tak silnie zaznaczone potem w jego teorji ewolucji, zmusza go do przezwyciężenia się. Jak Mickiewicz, powraca ze świata umarłych do żywych, bo budzi go miłość ojczyzny. Co więcej, jak u Konrada, szczęście bliźnich wysuwa się na plan pierwszy, wobec nieszczęść ogółu maleje tragedja osobista poety: *Niech wszystko niepamięć pochłonie, co nosi doli osobistej piętno.* Poeta żyje teraz dla narodu, z dobrem narodu musi się liczyć jego filozofja. Dla narodu zaś złym przewodnikiem jest sceptycyzm. Ostrzega więc:

Nie prowadźcie na spadziste tory,
Gdzie się czasem nawet mężni chwieją,
A gdzie lud ten zmęczony i chory,
Raz na zawsze żegna się z nadzieją.

Tak więc, podobnie jak Kant, dochodzi poeta do wniosku, że niezależnie od wszelkich spekulacyj metafizycznych, moralność trzeba oprzeć na szczęściu ogółu, tak odnajduje święty nakaz, który spiżowo brzmiał już w jednym z jego pierwszych utworów, (*Na nowy Rok*)

Rozumu, niezgiętej woli.
Prawdziwej duchowej siły
I serc czystości!
A Bóg nam stanąć pozwoli,
I z naszej skromnej mogiły
Dzieci się będą uczyły:
Jak żyć w przyszłości.

Przy schyłku życia w *Pobudce* powraca ten sam ton, ale pogłębiony.

Tak więc, mimo walk wewnętrznych, ogromu nieszczęść osobistych, mimo klęsk narodowych, mimo sceptycyzmu, Asnyk nie załamał się, potrafił znaleźć rozwiązanie tylu sprzeczności w świecie, potrafił ułożyć system, łączący twardą i żmudną pracę z porywami i lotami do ideałów. Całe jego życie i twórczość rzeczywiście mogą nas nauczyć *jak żyć w przyszłości.*

* * *

Z powodu szczupłych rozmiarów artykułu wąsko zakreślony temat nie pozwala nam objąć całokształtu twórczości Asnyka. Ciekawa jest religja Asnyka, którego Bóg jest raczej tylko koniecznością, abstrakcją filozoficzną, nie zaś czemś osobowem, czemś, czego istnienie się przeczuwa. Widać tu wpływ jego spirytualizmu metafizycznego, tego, który go doprowadził do poczucia łączności z całą naturą, a przez to pozwolił mu zrozumieć głęboko jej piękno.

Dużoby można pisać na temat miłości u Asnyka: choć nie wyraziła się ona w jego poezji z żywiołową siłą, jednak natchnęła mnóstwo jego pięknych wierszy; Asnyk przypisuje jej ogromną rolę w dziejach świata. Przez miłość świat wznosi się do doskonałości. Ona usunie krzywdę społeczną, ból świata. Ból świata, cierpienie ludzkości, znajduje silny oddźwięk w jego dziełach, zastanawia się również nad teorjami, mającemi zaradzić złu. Nie tylko ból własnego narodu zajmuje Asnyka. Jest on, może jak żaden z naszych poetów, kosmopolitą w tem znaczeniu, że porusza wiele problemów ogólnoludzkich. Dlatego miast narzekać, że poeci nasi, jako wybitni narodowi są mało rozumiani i znani zagranicą, powinniśmy popularyzować Asnyka, bo duża część jego twórczości jest w zupełności dostępna dla niepolaków.

Kwestja artyzmu Asnyka również daje szerokie pole do analizy. Jest on wirtuozem formy, panuje nad nią w sposób genjalny, przez co jego poetycka natura tworzy prawdziwe arcydzieła. Ze szczególnym naciskiem trzeba podkreślić, że potrafił on myśl filozoficzną, czysto intelektualną, tak głęboko przeżyć, tak przepoić uczuciem, że treść intelektualna nie przytłacza bynajmniej wrażenia, a nawet je potęguje.

Wszystkie tu poruszone zagadnienia mogą stanowić ciekawe tematy, gdy się je rozwinie, opierając na dziełach Asnyka.

Asnyk jest poetą za mało popularnym. Zdawał on sobie sprawę z tego już za życia, lecz pocieszał się, mówiąc: *po śmierci kochać mnie będziesz, ty chłodna, milcząca rzeszo.* W ostatnich latach zdają się sprawdzać jego słowa, szerzy się zamiłowanie do dzieł Orzeszkowej, Prusa i Asnyka. Oni najwięcej mogą nam dziś powiedzieć.

W rocznicę jego śmierci jest naszym obowiązkiem przyczynić się do jego popularności. Nauczycielstwo ma tu podwójny obowiązek. Po pierwsze ze względu na rolę, jaką odgrywa w społeczeństwie, po drugie winno ono szczególną cześć i miłość dla Asnyka: przecież Asnyk był inicjatorem i prezesem Towarzystwa Szkół Ludowych w Krakowie. Rozumiał on doskonale zadania nauczycielstwa, jego misje. Przez to Asnyk nie jest nam obcy: nie zapomnijmy więc o nim!

Przy urządzaniu uroczystości punktem wyjścia może być książka: Asnyk: *Wybór poezji* (Bibljoteka Narodowa Nr. 67.) Tam znajdziemy charakterystykę poety i jego twórczości, wybór tekstu w doskonałem opracowaniu, jak również spis dzieł o Asnyku.

Podaję tu spis utworów, nadających się do deklamacji. Wiersze pod b) tylko dla dorosłych.

a) Do młodych
Daremne żale
Limba
Ucisz się serce
Ból zasnął
Kopciuszek
Słonko
Pan Jezus chodzi po świecie,

b) Między nami nic nie było
Szumi w gaju brzezina
Oda
Bławatek
Najpiękniejsze piosnki
Nawrócenie
Ta łza.

Dalej podaję spis utworów Asnyka, do których dorobiono muzykę:

Niewiadomski: Abdykacja — Gdy ostatnia róża zwiędła — Astry — Najpiękniejsze piosnki — Ty płaczesz, dziewczę — Ja ciebie kocham — Na początku nic nie było — Za moich młodych lat — Słonko — Klątwa — Szumi w gaju brzezina — Siwy koniu — Siedzi ptaszek na drzewie — Przykro jest dębowi — Nie będę cię rwała, konwalijko biała — Chłopca mego mi zabrali — Zaczarowana królewna — Gdy ostatnia róża zwiędła — Serenada — Barkarola.

Noskowski: Astry — Jestże to prawdą — Zwiędły listek.

Poznań. Jan Mężyński.

ZNACZENIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH W PEDAGOGICE.

II.

Jak wzrasta sprężystość ducha, przedstawił przez liczne badania Meumann. Początkowo uczniowie potrzebowali do zapamiętania np. 23, 28 i nawet 31 reprodukcyj, a po pewnym czasie tylko 2, 3 i 4. Chociaż formalne ćwiczenie pamięci nie jest naszem jedynem zadaniem, jednak ze względu na niedorozwój sił pamięciowych dzisiejszej młodzieży i dorastających, ma ono swoje znaczenie. Ogólnie bowiem panuje mniemanie, że maksymum siły pamięciowej występuje w 14 roku. Najznakomitsi psychologowie udowadniają jednak, że siła pamięciowa ustawicznie rośnie, chociaż w nierównej mierze, poza niewielką ilością wyjątków. W rozwoju pamięci można odróżnić trzy perjody: od 9—14 roku, od 14—20 roku i ponad lat 20, 9-cioletnie dzieci reprodukowały 39% podanego materjału, 14-toletnie: 68%, 15-toletnie: 65%, a 20-toletnie: 70%. Najlepszą pamięć wykazuje człowiek 25-cioletni, — t. zn. po zakończeniu rozwoju fizycznego. Chociaż nie w ścisłem znaczeniu, okres ten jednak można uważać za granicę właściwego rozwoju pamięci. Pamięć bowiem rozwija się i po 25 roku, w nieznacznej mierze, a dopiero po 40 roku życia nie można już stwierdzić żadnego rozwoju; ustalono, że do 50 roku pamięć pozostaje w jednakowym stanie, a dopiero po przekroczeniu tego wieku następuje zmniejszanie się siły pamięciowej. Liczby rozwojowe zależne są też od samego człowieka i pielęgnowania pamięci. Gdy naszą pamięć ćwiczymy, to osłabienie jej następuje w wolniejszym tempie. Wogóle pamięć człowieka dorosłego, przewyższa w wysokim stopniu pamięć dziecka. Dorosły posiada zdolności łatwiejszego uczenia się, nie potrzebuje dla zapamiętania pewnego materjału tylu reprodukcyj ile dziecko, jednakże nie zatrzyma materjału w pamięci tak długo jak dziecko. Dzieci dla zapamiętania potrzebują więcej reprodukcyj, więcej też zapominają materjału zaraz po ćwiczeniu, lecz materjał pozostały, przechowuje się dłużej i wyraźniej w pamięci, niż u starszych.

Jednostronne ćwiczenie pamięci rozwija ją, a zastosowanie — wzmacnia. Ekonomja uczenia doznaje znacznych ulg, przez odpowiednie ułożenie programu godzin. Zwykle, godziny pewnego

przedmiotu, rozkłada się symetrycznie na poszczególne dni tygodnia. Badania w dziedzinach zapamiętania i zapomnienia wykazały, że właśnie to ostatnie następuje w różnych stopniach. Pedagog Tschudi, podaje następujące procenty: po jednym dniu zapomniały dzieci 46%, po dwóch 69%, po trzech 70%. Liczby te były wynikiem dorywczego uczenia poszczególnych części materjału bez logicznej spójności; zaś przy zastosowaniu logicznie ułożonych całości, liczby przedstawiają się następująco: po dwóch dniach zapomniały dzieci 12%, po trzech 28%, po czterech 38%. Liczby powyższe przemawiają więc bezwarunkowo na korzyść nauki logicznie złożonych całości. Dalsze eksperymenty wykazały, że z pierwotnie zapamiętanego materjału pozostało najwięcej wtedy, gdy powtarzanie odbyło się odrazu na drugi dzień. Już w drugim dniu zapomnienie występowało przy powtarzaniu, lecz było ono większe niż w dniu trzecim itd. Jeżeli jakiś przedmiot ma w tygodniu zarezerwowaną większą liczbę godzin, to ekonomja uczenia wymaga, aby dwie lekcje umieścić w dwóch dniach, następujących po sobie; jeżeli zaś przedmiot ma dwie godziny w tygodniu, w tym wypadku, drugą godzinę należy umieścić w 5 lub 6 dniu, a to ze względu na mniej procentowo pojawiające się zapomnienie, właśnie w tych odstępach czasu. Ebbinghaus poświadcza, że w drugim dniu zapomniały dzieci 72%, a na 6 dzień tylko 74% nauczonego materjału. I wszyscy badacze na terenie pedagogiki eksperymentalnej są zdania, że dotychczasowy symetryczny rozkład godzin pewnego przedmiotu w dniach np. poniedziałek i czwartek, wtorek i piątek itp. nie jest racjonalny.

Nasze dotychczasowe wywody odnosiły się do wrażliwości, pojęcia i pamięci dziecka. Woli nie zdołano jeszcze tak obszernie zbadać, chociaż w tej dziedzinie mamy już znakomite rezultaty. Na pierwszem miejscu musimy wskazać na tak zwane hamulce woli. Przez hamulce wtrąca się wolę w stan bezwładu, który może dotknąć poszczególne lub też wszystkie władze duszy. Przyczynami tegoż mogą być, albo indywidualne właściwości danego osobnika, albo błędne wychowanie. Przez nietakt wychowawczy, połączony z ignorowaniem zasad psychologicznych, można wychowankom zwichnąć ich przyszłość. Meumann pisze o chłopcu, który w świadectwie otrzymał niesprawiedliwą naganę. Od tego czasu postępy ucznia pogorszyły się, uczuciowe życie zmieniło się,

zachowanie było coraz gorsze, i jako repetent pozostał w tej samej klasie. W końcu rodzice przenieśli go do innej szkoły. Tutaj odrazu nastąpiło widoczne polepszenie, i chłopiec ukończył szkołę jako jeden z najlepszych uczniów. Powyższy wypadek to przykład typowy zahamowania woli, tendencyjnego co do rozszerzania zakresu działania, spowodowanego obniżeniem wartości intelektu i moralności osobnika. Jeżeli sumienny wychowawca nie zapobiegnie takim wypadkom, to może ucznia unieszczęśliwić na całe życie.

Zatamowanie woli objawia się często i w uczuciach dzieci, gdy wydaje im się, że jakaś praca jest za wielka lub za ciężka, a one nie potrafią jej wykonać. I wtedy przyswajanie nowego materjału okazuje się niemożliwe, owszem na tej samej lekcji następuje zapomnienie już zapamiętanego. W tym wypadku występuje hamulec o tendencji wstecz działającej. Osoby badane przyswoiły sobie już 7 lub 8 słów, przy dziewiątem jednak uległy bojaźni przed tak obszernym rzędem, i w tej chwili zapomniały już słowa zapamiętane. Polepszenie i szybkie nauczenie się nastąpiło, gdy ich przekonano o zdolności zwycięstwa. Niezmiernie więc ważną rzeczą jest budzenie i wpajanie zaufania do własnych sił uczniów. Zdarza się, że pewne depresje dzieci same zwalczą i usuną zupełnie, są jednak i takie, które wskutek nieufności do swych sił tym depresjom się poddają, albo też (posiadające wygórowaną ambicję) wykazują w zakresie poszczególnych przedmiotów bardzo różnorodne uzdolnienie. Te hamujące uczucia pokazują się najczęściej przy zdawaniu egzaminów. Najznakomitsi pracownicy na polu wychowania oświadczyli się przeciw dotychczasowym praktykom egzaminów. Są to Martinak, Lobsien i inni. Według Lobsiena, przy normalnych wypracowaniach, na 100 zadań wypadało 39 błędów, przy egzaminie zaś 50 błędów. Lobsien wykazał dalej, że egzamin oddziałuje niekorzystnie bez wyjątku na wszystkich, nawet na najlepszych uczniów. Można więc słusznie twierdzić, że wyniki egzaminów, nigdy nie dają prawdziwego obrazu ucznia. Błędem byłoby jednak z tego wyciągać konsekwencje w radykalny sposób i poniechać wszelkiego egzaminowania lub wymagania egzaminowe zredukować. Młodzież musi bowiem wprawić się do konsekwentnej i ekonomicznej pracy.

Zwróćmy dalej uwagę na *ideały najczęściej spotykane u młodzieży.*

Z licznych badań na tem polu zdołano otrzymać wartościowe wyniki w formie mierników dla wpływów na młodzież. Dla małych dzieci ideałami są przeważnie osoby z ich bezpośredniego otoczenia. Począwszy od 12 roku, w miejsce ich wstępują postaci historyczne, lub też osoby, wybitnie zaznaczające się w życiu publicznem. Okazało się, że dzieci w tym wieku, pomimo liczniejszych informacyj bardziej szczegółowych, nie okazują tyle zainteresowania dla postaci religijnych, znanych z wielkich heroicznych czynów, ile dla historycznych bohaterów. Dzieci w tym wieku oceniają najwięcej dzielność wojenną, siłę i piękność fizyczną, później zaś piękne dzieła intelektualne, estetyczne i sztukę. Najlepszym sprawdzianem tegoż twierdzenia jest wybór lektury przez dzieci w bibljotece. Podjęta ankieta wykazała następujące sprawozdanie z wypożyczonych przez dzieci książek:

Dzieci pobrały książki treści:	w wieku lat							
	11	12	13	14	15	16	17	18
Opisy podróży i awantur . .	36	41	38	23	9	4	5	2
„ historyczne	11	16	26	26	35	27	14	23
„ treści moralnej . . .	32	19	18	28	33	38	41	37
„ „ lirycznej . . .	16	19	12	15	18	26	36	34
„ „ naukowej . . .	6	5	6	8	5	5	4	4

Tutaj interesuje nas porównanie liczb największych. Chociaż dzieci do 13 lub 14 roku zajmują się przeważnie opisami awanturniczych podróży, zainteresowanie ich zwraca się jednak do lektury treści historycznej i moralnej. — Słaby jest procent zainteresowania się dziełami treści naukowej, który wynosi zaledwie 4—5%. Mamy tutaj wskazówkę, jaki powinien być charakter lekcji, aby u młodzieży nie obudzić zniechęcenia dla wartości nauki. Należy również strzec się przed przeładowaniem materjału, gdyż ono właśnie może nieraz wywołać niechęć do nauki. D. C. N.

Tarnowskie Góry. F. Ranoszek.

Najszlachetniejszy kamień jest ten, który kraje
Wszystkie inne — a siebie zrysować nie daje.
Najszlachetniejsze serce jest to, które właśnie
Raczej da się skaleczyć, niż samo zadraśnie. *Adam Asnyk.*

RADJO W SZKOLE.

Radjo i kino to dwa wynalazki, które, wzajem się uzupełniając, oddawać mogą nauczycielowi nieocenione usługi. O kinie jeszcze przed wojną pisano dużo, mówiono dużo i dziś w niejednej szkole — tam, gdzie warunki na to pozwalają — jest ono niezastąpionym pomocnikiem nauczyciela.

Radjo, przyjęte przez młodzież (jak zresztą i przez dorosłych) z entuzjazmem, wkroczyło do szkół, zanim zdążono omówić jego znaczenie. Wprawdzie od czasu do czasu ukazują się artykuły, traktujące wartość radja z punktu widzenia pedagogicznego, przyznać jednak trzeba, że jest ich za mało. „Albo nauczycielstwo nie zna tego wynalazku — mówi kol. Jarmulski[1]) — albo jest tak fanatycznym jego zwolennikiem, że spraw tego rodzaju wogóle nie rozpatruje, przesądzając zgóry jego wartość.“ Sądzę, że przypuszczenia te są zbyt krańcowe, może ważną przeszkodą jest przeciążenie pracą, brak czasu, nie pozwalający na zebranie myśli i przelanie ich na papier. A jednak sprawa jest dość ważna. Z jednej strony należy dążyć do odpowiedniego wyzyskania radja w szkołach, z drugiej hamować zbyt wielki rozmach entuzjazmu, który się przyczynia do przesadnej oceny jego wartości.

Aczkolwiek nie jestem „fanatyczną zwolenniczką“ radja, w artykule swym mówić będę tylko o dodatnich stronach tego wynalazku, uważam bowiem, iż one górują nad ujemnemi, których część będzie zanikać w miarę stosowania ulepszeń. Zupełnie nie obawiam się „biegania po Europie“[2]), co sprzyja rozwojowi nowości, uważam bowiem, że w szkole powszechnej dzieci powinny korzystać z radja pod kierunkiem nauczyciela, który też czuwa nad odpowiednim doborem programu.

Odczyt czy koncert radjowy nigdy nie zastąpi odczytu i koncertu w sali, w której zbierają się słuchacze i w której wytwarza się pewień nastrój, bardziej sprzyjający przyjmowaniu wrażeń. Tam zresztą wrażenia słuchowe uzupełniane są przez wrażenia wzrokowe, co jest tem ważniejsze, że wielu ludzi,

---

[1]) P. *Przyjaciel Szkoły* Nr. 13 r. b. E. Jarmulski: „Radjo a wychowanie“.

[2]) P. art. kol. Jarmulskiego.

a zwłaszcza dzieci należy do typów wzrokowców[3]). Gdy jednak z „prawdziwego" odczytu, koncertu lub przedstawienia korzystać nie można, radjo oddaje nieocenione usługi, a znaczenie jego wzrasta w miarę oddalania się od ognisk kultury.

W wielkich miastach wieloma drogami trafia się do umysłu i serca dziecięcego. Inaczej jest w małem miasteczku lub na wsi. Tu poza słowem nauczyciela lub prymitywnemi produkcjami kolegów dziecko najczęściej nic innego nie usłyszy. Jakiemż więc urozmaiceniem w jego szarem i jednostajnem życiu będzie bajka, deklamacja, śpiew, muzyka, pogadanka o czemś ciekawem — dane przez radjo! A jakiemż to nieraz odpowiedniem uzupełnieniem jest tego, co nauczyciel daje dzieciom! Uczniowie klas wyższych szkoły powszechnej mogą z pożytkiem słuchać popularnych odczytów, które nadaje stacja warszawska dla jak najszerszych warstw, a których treścią mają być, jak głosiła zapowiedź, „sprawy, dotyczące naszego państwa, jego terytorjum, bogactw, zaludnienia, stosunków z sąsiadami" oraz „wiadomości z dziedziny nauk przyrodniczych, społecznych, literatury itp."

Doskonale również może nauczyciel wyzyskać radjo w pracy pozaszkolnej. Zamiast męczyć się[4]) wyszukiwaniem materjału do pogadanek o straży ogniowej, o kooperatywach, o kółkach rolniczych, sadzeniu drzewek itp. kwestjach z najrozmaitszych dziedzin, czyż nie lepiej jest zebrać słuchaczy w sali szkolnej i dać im możność wysłuchania dobrego odczytu radjowego, wygłoszonego przez fachowca?

Dla nauczyciela radjo ma nadzwyczaj wielkie znaczenie. Nietylko ułatwia mu pracę, ale — co ważniejsze — oddalonemu od ognisk kultury, z tej kultury pozwala korzystać, pozwala rozwijać się duchowo, kształcić się. Nauczyciela dzieciom radjo nie

---

[3]) Ma to jednak i swoją dobrą stronę, uczy bowiem odbierać wrażenia zapomocą jednego tylko zmysłu, uczy słuchać i skupiać uwagę. Obserwuje ten wpływ dodatni na małych dzieciach, nawet kilkoletnich, które 20-minutową audycję potrafią wysłuchać w skupieniu godnem podziwu.

Jak się zapatruje na radjo mały Juraszek, świadczy jego zdanie, z którem się zwraca do aparatu, [wkładając rączkę do głośnika po skończonej audycji: „Już wyłaź, dosyć się tam nasiedziałeś!"

[4]) Z powodu braku odpowiednich książek.

zastąpi nigdy, ale nauczycielowi profesora — w razie koniecznym zupełnie dobrze, to też w wyobraźni swojej widzę już te czasy, gdy nauczyciel w jakieś „zatraconej Wółce“ przy radjoaparacie słucha wykładów uniwersyteckich. Kwestję dalszego kształcenia nauczycieli — zdaniem mojem — radjo sprowadza na drogę prostą.

Dzisiaj — jakże często postawiłabym głośnik przed nauczycielstwem, zgromadzonem na konferencję rejonową! Ileż to razy wpadali do mnie kolega lub koleżanka, prosząc o książki lub wskazówki do referatu, który trzeba było wygłosić na konferencji. Na twarzy nigdy nie widziałam radości tworzenia, przeciwnie — malowała się troska z powodu wiszącego nad głową miecza Damoklesa. Nie dziwiłam się temu. Brak książek, ciężkie warunki, szarzyzna życia na wsi, przepracowanie — czyż to są okoliczności, sprzyjające opracowywaniu referatu. To też często odbywa się przelewanie „z pustego w próżne“, po którem następuje ostra krytyka zamiast rzeczowej dyskusji. Uważam, że ciekawsza byłaby dyskusja po odczycie radjowym, wygłoszonym przez poważnego prelegenta. Wiem o grupie nauczycielstwa, które zbiera się w poniedziałki w celu słuchania odczytów pedagogicznych, urządzanych przez Min. W. R. i O. P. Grupa owa powzięła nawet projekt wysyłania do prelegentów uwag i wniosków, wynikających z dyskusji. Czy projekt doszedł do skutku — nie wiem, wiem jednak, że od projektu do jego urzeczywistnienia droga dość daleka. Mimo to wspominam o nim, bo może znajdzie wykonawców wśród Szan. Czytelników. Zwłaszcza, że i Ministerstwo nasuwa tę myśl. W ostatnim numerze „Szkoły Powszechnej“ znajduje się okólnik Min. W. R. i O. P. do inspektorów szkolnych i nauczycielstwa. „Opracowanie programów dalszych odczytów — czytamy tam — wymaga nawiązania bezpośredniego porozumienia ze słuchaczami, których potrzeby winny znaleźć swój wyraz w tym programie“. Nauczycielstwo ma więc sposobność wypowiedzenia swych uwag i życzeń.

Sądzę, że pod adresem komisji, organizującej odczyty pedagogiczne przez radjo, możnaby nadsyłać uwagi i wnioski, wynikające z dyskusji nad poszczególnemi odczytami — o ile naturalnie — chętni ku temu się znajdą.

Na zakończenie powiedzieć muszę, że nie są bez znaczenia i „lekkie programy“, które wprowadzają nauczyciela w świat

pogody i humoru, urozmaicają jednostajność życiową i zmniejszają poczucie osamotnienia, które, zwłaszcza młodemu nauczycielstwu, dają się na prowincji odczuć poważnie.

Siedlce. H. Ryszkowska.

CIĘŻAR CIAŁA A EGZAMINA.

Ciężar naszego ciała (jeżeli przyjmiemy, że dany osobnik pozostaje w jednakich warunkach) ulega niemal ciągle wahaniom zależnym od pory roku, odżywienia, snu i wysiłków fizycznych. Natomiast dotąd mniej stosunkowo znana jest kwestja związku wagi ciała z pracą umysłową. Badania fizjologów i psychologów wykazały, że praca umysłowa absorbuje bardzo organizm, a przynajmniej wcale nie mniej, jak praca fizyczna, czego dowodem fakt, że mózg potrzebuje do swej funkcji znacznie więcej krwi, jak wszystkie mięśnie razem wzięte. Może być, że po części w związku z tem pozostaje to, że dzieci pilne i zdolne są zwykle więcej wątłe i mniej ważą jak przeciętne lub tępe, co jednak odnieść można w wielu wypadkach i do tego, że dzieci pilne więcej w domu siedzą i czytają, a mniej oddają się sportom i ćwiczeniom fizycznym.

Normalne wahania wagi ciała nie powinny przekraczać 1 kilograma, natomiast, jeżeli już dochodą dwóch kilogramów, mówimy, że dany osobnik schudł ewent. że tyje.

Ciekawym eksperymentem psycho-fizjologicznym co do wagi ciała w związku z pracą umysłową (przyczem i niedospane noce wchodzą w rachubę) są egzamina, a zwłaszcza matura. Swego czasu przeprowadził na ten temat badania Dr. Selter i przekonał się, że po egzaminach, a względnie przygotowywaniu się do nich, utrata wagi ciała dochodziła u niektórych kandydatów do 5 kg., co stanowi olbrzymi ubytek, jeżeli się zważy krótki przeciąg czasu i brak innych do tego przyczyn.[1])

Zastanawiając się nad tą sprawą, postanowiłem przeprowadzić badania, celem przekonania się, czy da się tu wykryć jakiś

---

[1]) Młody człowiek powinien w tym wieku stale jeszcze przybywać na wadze, bo rośnie, a ubytek duży budzi podejrzenie choroby (gruźlica).

ściślejszy związek między intensywnością pracy, zdolnościami umysłowemi, a utratą wagi ciała, mając co roku obfity materjał w gimnazjach u maturzystów.

Chodziło mi mianowicie o to, by stwierdzić, czy sam wysiłek umysłowy odgrywa tu rolę, czy też wchodzą tu w grę także zmieniony tryb życia, brak snu, gorsze odżywienie itp.

W tym celu badałem i ważyłem abiturjentów na 2—4 miemięcy przed egzaminem, a potem po egzaminie, przyczem badany składał mi zeznania po maturze:

1) Jakie podług oceny nauczycieli i własnej ma zdolności?
2) Ile godzin w dzień lub w nocy się uczy?
3) Jak się wtedy odżywiał?
4) Czy palił i ile?
5) Jak zdał maturę?
6) Jak się obecnie czuje?

Otóż odpowiedzi po maturze udzieliło mi 30 abiturjentów. Z tych wykazało: ubytek wagi 21, przybytek wagi 6, tę samą wagę 3. — Ubytek wagi najwyższej wynosił $3^1/_2$ kg. (przeciętnie 2).

Uczniowie odżywiali się tak samo jak zwykle, przeważnie nie palili, względnie mało i uczyli się w dzień 4—6 godzin. Najwięcej stracili na wadze uczniowie najzdolniejsi i najpilniejsi, chociaż uczyli się nieraz tyle godzin, co uczniowie o zdolnościach średnich lub słabych.

Również niemal zawsze obserwowałem ubytek wagi u uczniów uczących się w nocy, chociaż różnica nie była tu tak duża, jak w stosunku do zdolności.

Wprawdzie statystyka moja jest mała, jednak dowodzi ona jaskrawo związku wagi ciała z wysiłkiem umysłowym, chociaż w mniejszym stopniu, jak to podał swego czasu Dr. Selter. Najwięcej więc tracą na wadze uczniowie pilni i zdolni, jakoteż nerwowi, przejmujący się egzaminem.

Praca nocna odgrywa tu mniejszą rolę, bo uczniowie uczą się zwykle w nocy (między godziną 11—6 rano) najwyżej 2—3 godzin.

Kraków. Dr. A. Klęsk.

JAN DŁUGOSZ.

Lekcja historji w oddziale III.

Uwaga. Prawie powszechnie przyjętym zwyczajem jest przerabianie z programu historji tylko wiadomości o królach. Tym sposobem z nauki historji robi się naukę „o królach“ — jak ją najczęściej określają dzieci. Tymczasem historja ma być obrazem rozwoju państwa, co wymagą uwzględnienia prócz stosunków politycznych, także między innemi i kulturalnych. Program ministerjalny przewiduje to już dla oddziału III, gdy mówi o sławnych Polakach, dawnych miastach. Podany niżej szkic lekcyjny jest właśnie z tego działu. (Program A.)

1. Nawiązanie. Rozpoczynając lekcję, trzeba nawiązać do przeżyć dzieci. Nie wystarczy zapytać o Kazimierza Jagiellończyka i w związku z tem mówić o Długoszu, gdyż byłoby to zahaczenie o wyobrażenia, które są bardzo niejasne, jeśli chodzi o wypadki z przed kilku wieków. Przeszłość trzeba koniecznie związać z teraźniejszością, bo tylko wtedy stanie się ona zrozumiała. Lekcję o Długoszu jako historyku rozpocząć najlepiej omówieniem czynności zapisywania przez uczniów rozmaitych wiadomości, któreby mogły ujść z pamięci. Posłuży to do wyjaśnienia, że tak, jak uczeń zapisuje wiadomości, by mógł je później odczytać, tak samo pisarze zapisywali to wszystko, co się za ich czasów działo, by później, a więc i dzisiaj, ludzie mogli się dowiedzieć o dawniejszych wydarzeniach. W pytaniach przedstawiłoby się mniej więcej następująco: o czem mówiliśmy na lekcjach historji we wrześniu? (Dzieci nie pamiętają.) Zobaczcie w zeszyciku! (Po odczytaniu opowiadają, że o człowieku pierwotnym itp.) Dlaczego zapisałeś to wszystko? (Aby sobie później przypomnieć.) A powiedz mi, co zapisują twoi rodzice? (Wydane pieniądze, przepisy na ciastka itp.) Dlaczego to rodzice robią? A co tu jest zapisane? (Nauczyciel rozdaje stare gazety.) Odpowiedź: to, co było przed rokiem. Dlaczego możesz się o tem dzisiaj dowiedzieć? (Bo jest wydrukowane.) A skąd wiemy o tem, co było bardzo dawno — przed 100, 200, 300 laty? (Nauczyciel wyjaśni tu, że nietylko w gazetach może być zapisane, lecz także w książkach.) A kto napisał tę książkę? (Nauczyciel daje dzieciom do ręki „Bitwę Grunwaldzką“ w wydaniu Bibljoteki Narodowej.)

O czem zapewne pisze w książce tej Długosz? (O bitwie pod Grunwaldem.) — Krótkie przypomnienie a potem podanie celu: o tym właśnie Długoszu dowiecie się dzisiaj trochę więcej.

2. Nowy materjał. Chodzi tu o to, by plastycznie przedstawić zasługi tego wielkiego Polaka. Można to zrobić rozmaicie, unikać jednak trzeba podawania szczegółowego życiorysu. Na plan pierwszy wysunąć trzeba zasługi i wartość pracy Długosza dla kultury narodowej. Sądzę, że dla III oddziału wystarczą trzy obrazy z życia Długosza: 1. Jan Długosz pracuje nad historją Polski; 2. Jan Długosz był nauczycielem synów królewskich; 3. Jan Długosz może być wzorem pracowitości i miłości Ojczyzny. Przy punkcie 1. podać dzieciom, jak wielką pracę podjął Długosz, zbierając materjały do opisu naszej przeszłości, jak nie zrażał się trudnościami, lecz szukał materjału nawet zagranicą, by tylko opis przeszłości uczynić jak najdokładniejszym. Przy punkcie 2. zaznaczyć, że mimo pracy nad Historją Polski pracował Długosz w innym kierunku, mianowicie jako wychowawca synów Kazimierza Jagiellończyka. Wskazać na ważność tego urzędu i wykazać, że wielkie musiały być zasługi Długosza, kiedy mu król powierzył tak odpowiedzialne stanowisko. Przy trzecim wreszcie punkcie wyciągnąć wnioski z dwóch pierwszych obrazów. — Nie podaję nowego materjału w formie gotowego wykładu, gdyż napewno mało kogo zadowoliłbym mojem ujęciem. Każdy opracowuje tematy inaczej, inny dobiera materjał dla udowodnienia prawdy historycznej. Poprzestaję więc na ogólnych wskazaniach, odsyłając tych, którzyby chcieli lekcję tę przeprowadzić w szkole, do „Bitwy Grunwaldzkiej“ Długosza w opracowaniu Dr. J. Dąbrowskiego (Bibl. Nar. nr. 31) oraz „Historji Literatury Niepodległej Polski“ Chrzanowskiego. Dodać można jeszcze i to, że przy każdym z rozdziałów dobrze jest zastosować analogje, podane niżej w „Utrwaleniu“.

3. Utrwalenie. Nie ma to być suche wyliczanie faktów i utrwalania ich mechanicznie w pamięci, lecz dalsze wiązanie przeszłości z życiem dzieci. Jeśli nauczyciel wyczerpał analogje przy podawaniu nowego materjału, może tu jeszcze raz powtórzyć i kazać je opowiedzieć dzieciom łącznie z materjałem historycznym. Przykłady analogij: 1. „Jan Długosz pracuje nad „Historją Polski“: wspomnieć o pracy uczniów, jak trudną jest często ta praca, ile trzeba wysiłku, by przygotować się na lekcje; wskazać, ile to

Długosz musiał pracować, jeśli tak wielkie dzieło napisał. — 2. „Jan Długosz był nauczycielem synów królewskich“. Porównać pracę nauczyciela obecnie z pracą Długosza, zapytać, dlaczego potrzebna była nauka synom królewskim a dlaczego potrzebna jest dzieciom. — 3. „Jan Długosz może być wzorem pracowitości i miłości Ojczyzny“. Wskazać na znaczenie pracowitości u uczniów, porównać to z pracą Długosza, pracą dla Ojczyzny i uzasadnić, że praca każdego człowieka winna przyczyniać się do chwały Ojczyzny.

Rzecz jasna, że powyższe wskazania nie mogą być alfą i omegą dla nauczyciela. Można przecież znaleźć lepsze analogje, można i trzeba dostosować je do zainteresowań dzieci, gdyż tylko wtedy odniosą pożądany skutek.

4. Z a s t o s o w a n i e. Jeśli pragniemy uwzględnić wskazania psychologiczne, trzeba koniecznie dać uczniom taką pracę, która nie będzie tylko streszczeniem lekcji, lecz jakąś czynnością. Sądzę, iż niezbyt trudne byłoby dla oddziału III zastosowanie w formie zorganizowania pisania kroniki, czyli materjału, z którego powstać może później historja szkoły albo miasta. Klasa wybierze jednego z uczniów na kronikarza. Na lekcjach historji można kronikę odczytywać. — Korzyść z takiego zakończenia lekcji będzie napewno wielka. Wzbudzi się zainteresowanie, a to sprawi, że dzieci nigdy już nie zapomną, kim był Długosz. Polecić można jeszcze odczytanie jednego z rozdziałów „Bitwy Grunwaldzkiej“ — oczywiście na następnej lekcji. Będzie to bliższe zaznajomienie się z Długoszem oraz przypomnienie ważnego momentu historycznego.

Tuchola. Miros.

UŁAMKI ZWYCZAJNE.

A. Wprowadzenie ułamków.

1. P r z y g o t o w a n i e. Powiedz dowolną liczbę! Większą od niej! Mniejszą! Najmniejszą! (1.) Kto z was powie nam mniejszą liczbę od 1? Jeżeli nie otrzymam odpowiedzi, podam cel: dziś poznacie liczby mniejsze od 1. O ile otrzymam odpowiedź i to dobrą, np. $^1/_2$, $^1/_4$, to cel nowej lekcji podam następująco: o t a k i c h i p o d o b n y c h l i c z b a c h b ę d z i e m y d z i ś m ó w i l i.

2. Poznanie nowej rzeczy. Zaznaczam, że w toku lekcji kładę nacisk na to, aby dzieci poznały, że każdy ułamek jest częścią najmniejszej całości, t. j. 1. Istotę ułamka poznają dzieci w sposób następujący. Co trzymam w ręku? (Pręcik.) Ile pręcików mam? (1.) Co zrobiłem? (Ułamałem kawałek.) Jeżeli nie otrzymam odpowiedzi: „*Ułamałem* kawałek", lecz „*złamałem* pręcik", to ponowię eksperyment poprzedni, lecz z małą poprawką, a mianowicie: pręcik kładę na stole (ma się rozumieć, że nie ten sam, lecz inny, równy pierwszemu), przyciskam go jednym końcem do płyty stołu i ułamuję kawałek. Na pytanie: „Co uczyniłem?", napewno otrzymam odpowiedź: „Ułamałem kawałek pręcika". Więcej podobnych przykładów. Jak możemy nazwać kawałek, gdyż ułamaliśmy go? (Ułamkiem.) Jaki stosunek co do wielkości panuje między całością a ułamkiem? (Ułamek jest mniejszy od całości, jest częścią całości.) Przy tej sposobności można dzieciom przypomnieć opowiadania wojaków, jak to niektórzy z nich zostali ranni odłamkiem czyli ułamkiem, t. j. częścią granatu. Dzieci mają teraz pojęcie o istocie ułamka w ogólności. Następują szczegóły, mianowicie: dokładny stosunek ułamka do całości, pisanie, licznik i mianownik, kreska ułamkowa.

Biorę inny cały pręcik, na trzy równe części nadcięty. Ułamuję lub każę ułamać jedną część, a z pozostałego kawałka jeszcze jedną część. Ile ułamków otrzymaliśmy? (3.) Jaki stosunek co do wielkości panuje między niemi? (Są równe.) Którą część całości stanowi każdy z poszczególnych ułamków? (Trzecią.) Dlatego nazywa się każdy z tych ułamków: jedna trzecia. Ile trzecich otrzymaliśmy z całości? (3.) Jaki stosunek co do wielkości panuje między wszystkiemi trzeciemi jednej i tej samej całości? (Są równe.) — Nakreśl prostą w kierunku poziomym! Podziel ją na trzy równe części! Co stanowi każda dla siebie? Pokaż $^1/_3$, $^2/_3$, $^3/_3$! Trzy trzecie czyli? (1.) W jaki sposób otrzymaliśmy $^1/_3$? (Całą prostą czyli jedną całość podzieliliśmy na trzy równe części.) Napiszemy to! Otóż najpierw 1 całość, czyli krótko 1, następnie „podzielone przez"; naznaczamy to krótką poziomą kreską pod 1. Kreskę tę nazywamy kreską ułamkową; wreszcie „3", piszemy 3 pod kreską ułamkową. Więc co mówi nam znak $^1/_3$? (1 podzielono na 3 równe części, z których jedną wybraliśmy sobie, aby nią wykonywać działania.) Co mówi zatem

znak $^1/_4$, $^1/_2$, $^1/_5$ itd.? Objaśnij teraz znak $^2/_3$? (Mamy 2 całości, z których każdą podzieliliśmy na 3 równe części.) Więcej podobnych przykładów! Jak możnaby $^2/_3$ otrzymać innym sposobem? ($2 \cdot {}^1/_3$.) A $^3/_4$, $^5/_7$ itd.?

L i c z n i k. Jeszcze raz, jak powstał ułamek $^2/_3$? ($2 \cdot {}^1/_3$.) $^3/_4$? ($3 \cdot {}^1/_4$.) itd.

Na tablicy:

$^2/_3 = 2 \cdot {}^1/_3$
$^3/_4 = 3 \cdot {}^1/_4$
$^1/_3 = 1 \cdot {}^1/_3$
$^1/_4 = 1 \cdot {}^1/_4$
itd.

Co mówi nam w pierwszem zadaniu liczba „2“? (Że mamy do czynienia z 2 razy $^1/_3$.) Co mówi liczba „3“ w zadaniu drugiem, „1“ w zadaniu trzeciem itd.? Co mówi nam zatem zawsze liczba n a d kreską ułamkową? (Ile poszczególnych równych ułamków jest skupionych w jednej liczbie, czyli liczba nad kreską liczy poszczególne równe ułamki.) Nazwano ją zatem licznikiem.

M i a n o w n i k. Co mówi w ułamku $^1/_3$ liczba pod kreską? (Że całość podzielono na 3 równe części, z których każda nazywa się trzecią.) Co podaje zatem liczba „3“? (Nazwę ułamka.) Nazwa inaczej: miano. Dlatego nazwano liczbę pod kreską ułamkową: mianownikiem. Wyraz „mianownik“ zrozumieją dzieci jeszcze lepiej, gdy im się przypomni, że zapewne już czytały lub słyszały, iż pewien pan został mianowany ministrem. Co mówi nam zatem liczba „4“ w ułamku $^3/_4$, „2“ w ułamku $^2/_3$?

Przypomnijcie sobie jeszcze raz, w jaki różny sposób powstał ułamek $^2/_3$! Nakreśl 2 równe poziome proste i podziel każdą oddzielnie na 3 równe części; z każdej prostej obejmij łukiem jedną część, a otrzymasz razem 2 równe części, czyli $2 \cdot {}^1/_3$, t. j. $^2/_3$. Widzimy więc, że ułamek $^2/_3$ może powstać w dwojaki sposob, albo bierzemy z 1 całości 2 razy po $^1/_3$ lub też z dwóch całości po $^1/_3$. Podobne przykłady.

Jak otrzymamy czwarte? Ile czwartych posiada całość? W podobny sposób postąpić z piątemi, szóstemi itd. Drobne ćwiczenia. Napisz $^3/_4$, $^2/_3$, $^1/_6$ itd. Ile brakuje do 1 całości, jeżeli mam $^3/_4$, $^2/_5$, $^2/_7$ itd.? Dlaczego w jednym wypadku $^1/_4$, a w drugim $^3/_5$ itd.?

B. Podział ułamków na pierwotne, pochodne, właściwe, niewłaściwe i t. zw. liczby mieszane.

Na tablicy:

1) $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_6$, $^1/_9$
2) $^2/_3$, $^3/_4$, $^5/_6$, $^4/_9$
3) $^4/_3$, $^7/_4$, $^7/_6$, $^{11}/_9$
4) $1^1/_3$, $3^3/_4$, $5^1/_6$, $7^2/_9$

Czytaj ułamki w pierwszym rzędzie! Co szczególnego widzicie w tych ułamkach? (Licznikiem jest zawsze 1.) Takie ułamki nazywamy pierwotnemi. Wymień więcej ułamków pierwotnych! (Ułamki pierwotne, bo można uważać je za pierwsze; stanowią one podstawę, na której powstały następujące.) Czytaj je! Jakim sposobem mogły one powstać z pierwotnych? (Przez mnożenie, np. $^2/_3 = 2 \cdot {^1/_3}$, lub przez dodawanie, np. $^3/_4 = {^1/_4} + {^1/_4} + {^1/_4}$.) Te ułamki nazywają się pochodnemi, gdyż pochodzą od ułamków pierwotnych. Wymień ułamki pochodne! Czytaj liczby w rzędzie trzecim! Co spostrzegasz? Jeżeli nie otrzymam odpowiedzi, co się dość często zdarza, to naprowadzam. Przypatrz się pierwszemu ułamkowi! Ile trzecich posiada całość? Ile trzecich posiada liczba $^4/_3$? Czem nie jest więc ta liczba? (Ułamkiem.) Dlaczego nie? (Bo ułamek jest mniejszy od całości.) Ponieważ liczba ta ma wygląd ułamka, gdyż posiada licznik i mianownik, przeto nazywamy ją ułamkiem, lecz z pewnym przydomkiem, który dokładnie określa charakter tej liczby. Dla odróżnienia od poprzednich ułamków, które są ułamkami właściwemi, nazywamy te tu niewłaściwemi ułamkami. Wymień inne ułamki niewłaściwe! Zostały nam jeszcze liczby w czwartym szeregu. Czytaj jeszcze wpierw jeden ułamek niewłaściwy! Ile więcej ma on ponad całość? Można go więc pisać jeszcze innym sposobem, mianowicie każdą część składową oddzielnie, np. $1 + {^1/_3}$ lub krócej $1^1/_3$. Widzimy tę liczbę w czwartym rzędzie. Z czego składa się ona? (Z liczby całej i ułamka.) Nazywamy ją liczbą mieszaną. W jaki sposób otrzymaliśmy liczbę mieszaną? (Zamieniliśmy odpowiedni ułamek niewłaściwy, t. j. $^4/_3$.) Jak można postąpić odwrotnie? (Liczbę mieszaną zamienić na ułamek niewłaściwy.) Zamienić liczby mieszane w czwartym szeregu na ułamki niewłaściwe! Czem jest w rzeczywistości każda liczba mieszana? (Ułamkiem niewłaściwym.) Ćwiczenia składają się ze zamiany ułamków niewłaściwych na liczby mieszane i odwrotnie. Ćwiczenia: 1) Wymień ułamek pierwotny i odpowiedni pochodny! 2) Powiedz ułamek właściwy i odpowiedni niewłaściwy! 3) $^3/_4$, $^5/_6$, $^7/_4$, $^9/_{11}$, $^{18}/_{10}$ itd. Ile brakuje do całości, lub ile jest ponad całość? (D. C. N.)

Łuszkowo. Szlandrowicz.

OBSERWACJA I ĆWICZENIA GEOGRAFICZNE W KLASIE II SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Na drugim roku nauczania nie może być mowy o systematycznej nauce geografji. Jednakże w zakresie nauki języka polskiego omawia się pewien zasób zagadnień i to takich, w których tkwi pierwiastek geograficzny. Te właśnie zagadnienia i pojęcia, należące częściowo do nauki przyrody, a częściowo do geografji, należałoby wyodrębnić o tyle, że przy ich opracowaniu stosowałoby się metody geograficzne z wyraźnym celem przygotowania dzieci do uczenia się geografji w klasie następnej. Ten wytknięty cel stawiałby opracowywanie odnośnych ustępów na właściwej platformie.

Wyodrębnienie dotyczących zagadnień i stosowania do nich geograficznych metod nauczania, ma specjalne znaczenie. Są to bowiem zagadnienia, z któremi najczęściej styka się młodzież codziennie, często w domu czy w czasie przechadzek lub zabawy. Dziecko w ósmym i dziewiątym roku życia miało już niezawodnie sposobność poczynienia wielu spostrzeżeń z otaczającego je świata. Jednakże spostrzeżenia dziecęce są często błędne, niekiedy zupełnie fałszywe a prawie zawsze niejasne i niedokładne. Rzeczą i obowiązkiem szkoły jest porządkować wiadomości dziatwy, prostować pojęcia fałszywe, zwracać uwagę na zjawiska niedostrzeżone, uczyć obserwacji.

Zagadnienie powyższe zostało teoretycznie już rozstrzygnięte pozytywnie, zarówno przez plany naukowe, jak i przez strukturę podręczników szkolnych. Chodzi tu zatem raczej o dwie kwestje: a) przegląd dotyczących zagadnień i b) metodę opracowywania ich w szkole.

Zadanie pierwsze, tj. przegląd pojęć i zagadnień, które należałoby traktować w sposób geograficzny, można na tem miejscu rozwiązać tylko w zarysach ogólnych. Szkoły nasze używają najrozmaitszych podręczników, które ponadto zmieniają się w każdej szkole nieomal co roku. Stąd nie możnaby żadnego podręcznika wziąć za podstawę rozważań. Wszędzie jednakże znajdzie się mniej więcej w komplecie ten sam zasób tematów, które poniżej zostały wyszczególnione: Tu należałby cały szereg podpadających pod bezpośrednią obserwację dziecka zjawisk, np.

1. Najbliższe zjawiska antropogeograficzne (izba szkolna, budynek szkolny, dom i obejście, kościół, ulica i droga, wieś, miasto).

2. Podstawowe pojęcia przestrzenne (długi, krótki, niski, wysoki, gruby, cieńki, przedni, tylny, prawy, lewy, boczny, prosty, krzywy, podłużny, prostopadły, pionowy, poziomy, nad, pod, przy, obok, wzdłuż, wyżej, niżej, wgórze, u dołu itd., ćwiczenia i pomiary metrem i krokiem.)

3. Pojęcie czasu (rano, w południe, wieczorem, o zmierzchu).

4. Obserwacje meteorologiczne i astronomiczne (słońce, jego kształt i barwa; wschód, południe i zachód, dzień i noc, doba, księżyc i gwiazdy; ciepło i zimno; wiatr, chmury, deszcz, śnieg, zachmurzenie, pogoda; pojęcie czasu, miesiąc, rok, i ćwiczenia z kalendarzem; codzienne obserwacje pogody i oznaczanie na arkuszu papieru, zawieszonym na ścianie; zmienność długości dnia i nocy, pory roku; ruch słońca, cień i strony świata; obliczanie ilości dni pogodnych i słotnych; ogólne cechy każdego miesiąca ze względu na ciepłotę; opady i długość dnia; charakterystyka pór roku na podstawie miesięcznych sprawozdań o pogodzie i w. i.)

5. Zjawiska hydrograficzne i biologiczne (źródło, strumyk, rzeka, staw, jezioro, studnia; rośliny, łąka, pastwisko, las, rola, zboża, drzewa owocowe i dzikie, ogród, sad; zwierzęta domowe i dzikie i w. i.)

6. Życie i praca człowieka (życie szkolne, uczniowie i nauczyciele, nauka, zabawy, uroczystości rodzinne i religijne, wakacje; życie w domu, rodzice, rodzeństwo, krewni, znajomi i przyjaciele; kościół i nabożeństwa niedzielne i codzienne, ważniejsze święta doroczne; wieś i miasto, życie w gromadzie, praca człowieka na roli, rzemiosła, sklepy i handel, fabryki).

Drugą kwestją do omówienia jest dobór metod nauczania. Muszą to być metody geograficzne, a zatem: a) obserwacje bezpośrednie w polu, ogrodzie, mieście itd.; b) pogadanka i opis na miejscu, obserwacje i mierzenie; c) sprawozdanie w szkole, opis i rysunek szkicowy; d) obserwacje stałe pewnych objawów (np. dzień, pogoda, itd.; e) ciągłe ćwiczenia i zadania domowe.

Każde zjawisko należy dziecku pokazać, przytem mają to być tylko obserwacje dla zdobywania przez młodzież dokładnych wyobrażeń i tworzenia jasnych pojęć, stąd ograniczamy się do krótkich sprawozdań i opisów. Obserwacje dostosowujemy do pór roku, a postępujemy od zagadnień najprostszych do trudniejszych. Stosowanie heurezy zaleca się tu jako najwłaściwszą metodę rozbudzania zainteresowania młodzieży. Ćwiczenia, pomiary, rysunek i wycinanki winny być stałą pomocą i ilustracją prac młodzieży.

Wiele powyższych tematów da się rozwiązać w klasie, inne wymagają wyprowadzenia dzieci w teren i przeprowadzenia „lekcji w polu". Tu nauczyciel winien przygotować lekcję w domu, przemyślić te zagadnienia, które ma omówić i zapoznać się dokładnie z terenem, na który dziatwę wyprowadzi.

Ostateczny wynik całorocznej pracy możnaby ująć w następujący sposób: wykształcenie pewnej zdolności obserwacji zjawisk z najbliższego otoczenia i pewien zasób względnie jasnych i dokładnych wyobrażeń.

Leszno. M. Mścisz.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Łaska Boska.

Należy uznanie Szanownemu Koledze B. za umieszczenie w *P. S.* lekcji z nauki religji; skłoni to może innych kolegów jak i księży prefektów do omawiania różnych zawiłych zagadnień metodycznych, związanych z nauczaniem tego najważniejszego jak i też jednego z najtrudniejszych przedmiotów nauczania w szkole na łamach czasopisma pedagogicznego. Tem więcej, że nauka religji nie jest tylko jednym z przedmiotów naukowych w szkole powszechnej, gdyż swą treścią obejmuje najgłębsze dziedziny życia ludzkiego, ma więc zupełnie swoiste zadanie wychowawcze. Według ostatnich rozporządzeń Min. W. R. i O. P. oraz Kurji biskupiej będą w tutejszych województwach zachodnich nadal uczyć religji w szkołach powszechnych przeważnie nauczyciele świeccy — należałoby się więc bardziej zainteresować metodą nauczania tego przedmiotu.

Opracowanie powyżej wspomnianej lekcji nie wnosi pod względem metodycznym, z wyjątkiem graficznego unaocznienia w zastosowaniu, nic nowego. Autor lekcji w liście do Redakcji m. i. pisze: „W mej lekcji wysunąłem na plan pierwszy wzajemny stosunek dziejów biblijnych i katechizmu, gdyż historja biblijna służy do uzasadnienia nauk katechizmowych, a katechizm stanowi wytycznię przy całej nauce religji." Widać stąd, że Szan. Kol. szło głównie o ustosunkowanie nauki dziejów biblijnych do nauki katechizmu i odwrotnie. Jednak w opracowaniu lekcji nie trzymał się Szan. Kol. zbyt swego założenia i dzięki temu

większa część lekcji robi wrażenie dawniejszych „lekcyj katechizmu“. Pominięto tu jeden z najważniejszych czynników w nauczaniu religji, to jest uzmysłowienie logiczne, do którego służą w pewnym zakresie opowiadania z dziejów biblijnych. Można się było oprzeć w tej lekcji na opowiadaniu z dziejów Starego Testamentu np. Pan Bóg pomagał Izraelitom przy wyjściu z niewoli egipskiej, przy przejściu przez pustynię — następnie przejść do pomocy, jakiej nam Pan Bóg udziela, abyśmy cel naszego życia t. j. niebo osiągnąć mogli. Możnaby tu również dobrze zilustrować, że, jak Izraelici o własnych siłach nie mogliby wyjść z niewoli, tak my własnemi siłami nieba nie zdobędziemy — potrzebujemy pomocy, a tą pomocą jest łaska Boska. Po omówieniu zasług P. Jezusa nastąpiłoby określenie, co to jest łaska Boska. W ten sam sposób możnaby na podstawie opowiadań z Nowego Testamentu (np. o godach weselnych) wyjaśnić rodzaje łaski Boskiej i o konieczności tejże. Ażeby religję więcej złączyć z życiem, opowiedziałbym dzieciom zdarzenie z życia pewnych chłopców, gdzie jeden z nich wpadł do wyschłej studni, nie mógł sam z niej wyjść, dopiero inni pospieszyli mu z pomocą, rzucając linkę, a on, współpracując z nimi, wyszedł. Na podstawie tego zdarzenia wytłumaczyłbym przez analogję dokładniej działanie łaski Boskiej.

W przygotowaniu mówi Szan. Kol. m. i. „Co daje ci Pan Bóg, gdy to wypełnisz? (Niebo.) Jak nazywamy inaczej ten dar Boży? (Łaska).“ Mnie się wydaję, iż tu jest nieporozumienie — przecież łaska Boska jest środkiem do osiągnięcia nieba, a niebo celem, do którego dążymy.

Nie mogę się zgodzić z Szan. Kol. z wyjaśnieniem „nadprzyrodzona i wewnętrzna“ — przecież łaska Boska nie dlatego jest nadprzyrodzona i wewnętrzna, że jest niewidzialna. Nie zgodziłbym się również z powiedzeniem Szan. Kol., iż dzieci nie mają już tej łaski, którą osiągnęły przy Chrzcie św., bo zgrzeszyły — mam nadzieję, że pomiędzy dziećmi od 10—11 lat (IV oddz.) znajdzie się niemały odsetek takich, które mają jeszcze ten skarb — bo przecież, żeby go stracić, trzeba popełnić grzech śmiertelny, a jest on u dzieci tego wieku dość rzadki ze względu na brak pełni świadomości i niezupełnie rozwiniętej woli.

Do dodatnich stron lekcji zaliczyłbym m. i. użycie rysunku, jasność i przejrzystość w układzie lekcji.

Rogalczyk (Bukowiec).

Do artykułu: Podręcznik w nauce historji.

Od pewnego czasu pojawiają się coraz częściej w prasie pedagogicznej artykuły i rozprawki o nauczaniu historji — fakt mile witany, bo kwestja sama dotychczas skąpo opracowana. Lecz połączone jest to z niebezpieczeństwem zaprowadzenia chaosu, zaprowadzenia na manowce. Mam tutaj na myśli rzucane słowa i frazesy w praktyce nieziszczalne, a zaopatrzone etykietą najnowszych prądów dydaktycznych, więc sugerujące bezapelacyjne się do nich zastosowanie. (? Red.)

Do szeregu frazesów bez treści przyłączył się w czasie ostatnim jeszcze jeden: precz z podręcznikiem przy nauczaniu historji! — Precz z podręcznikiem, bo podręcznik, to narzędzie werbalizmu! — Nie ulega wątpliwości, że w III oddziale podręcznik jest niedopuszczalny, w IV oddziale wobec dowolnego układania

programu przez poszczególnych nauczycieli — prawie, że niemożliwy, ale w żadnym razie nie można tej zasady rozszerzać na całą szkołę powszechną (autor: „bezwarunkowo trzeba usunąć zupełnie podręcznik ze szkoły powszechnej), w szczególności nie można rozszerzać tej zasady na oddziały wyższe.*) — Nie chcę przez to powiedzieć, że autor bez podręcznika w wyższych oddziałach obyć się nie potrafi, ale to jest zjawisko wyjątkowe. Znam też i nauczycieli, którzy bez elementarze prowadzą naukę czytania i pisania, lecz mimo to nie mają oni chęci namawiać innych do prowadzenia nauki tą metodą, wiedząc, że nie ma ona racji istnienia, pozbawia bowiem nauczyciela najlepszego sprzymierzeńca. Podręcznik w oddziałach wyższych z tego już chociażby względu jest nieodzowny, że przychodzi tu dużo nazwisk i pojęć nowych, których dziecko po jednorazowym wykładzie zapamiętać w sobie nie jest w stanie, a tracić tyle czasu na zapisywanie nauczyciel nie może. Podręcznik w tym wypadku odgrywa rolę zapisek uczniowskich, nieodzownych także i do powtórzenia materjału naukowego. Od ucznia bowiem w tych oddziałach wymagamy dość dużo, punkt ciężkości nauki przenosi się zwolna ze szkoły do domu, chodzi nietylko o zrozumienie, ale i o zapamiętanie materjału naukowego, do czego właśnie służy podręcznik.

Zresztą bądźmy konsekwentni: jeżeli uważamy, że dla dziecka 11—12-letniego „podręcznik pisany językiem, który dziecko doskonale opanowało — jest treścią swoją zupełnie niezrozumiały“, to zaprzestańmy wogóle uczyć czytania i pisania, bo według zapewnień p. Mirosa żadnej korzyści słowo drukowane przynieść nie może.

Jeżeli chodzi o werbalizm, to źródłem jego nie podręcznik jako taki, ale zawsze nauczyciel (i programy) bez względu na to, czy dzieci jego używają podręczników, czy nie; usunięcie więc werbalizmu ze szkoły nie dyktuje konieczności usunięcia podręczników, ale wymaga wzorów, w jaki sposób dałoby się to uskutecznić.

B. Liczkowski.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. A. P. Na zapytanie w sprawie II egzaminu nauczycielskiego, mianowicie jak należy zrozumieć art. 145/146 Rozp. Prez. Rzeczyposp. otrzymaliśmy z kompetentnej strony następującą informację:

Według art. 146 ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli staje się ten nauczyciel stałym, kto posiada przepisane dla ustalenia w zawodzie nauczycielskim kwalifikacje zawodowe. Według przepisów obowiązujących na terenie okręgu szkolnego poznańskiego, uzyska się pełne kwalifikacje nauczycielskie dopiero po złożeniu drugiego egzaminu t. zn. kwalifikacyjnego.

Nauczyciel, pracujący na terenie okręgu szkolnego poznańskiego, który nie posiada drugiego egzaminu, nie posiada przepisanych dla ustalenia w zawodzie nauczycielskim kwalifikacyj zawodowych w zrozumieniu tejże ustawy. Nauczyciel ten nie odpowiada bowiem wymaganiom art. 146 ustawy.

---

*) Redakcja, chcąc dać możność swobodnej wymiany myśli Szan. Nauczycielstwu umieszcza nieraz artykuły, chociaż nie ze wszystkiem zgadza się z autorami, którzy przecież sami odpowiadają za swe wywody. Artykuły nasze nie mają bynajmniej „zasugerować Czytelników do bezapelacyjnego zastosowania“. W niniejszym wypadku staraliśmy się nawet przez dodanie znaku zapytania (? — Red.) osłabić twierdzenie autora. (Patrz str. 689.) Redakcja

DO OGÓLNEJ WIADOMOŚCI. W sprawie programów nauki w szkołach powszechnych.

Wobec bardzo licznych zapytywań, dotyczących nowego wydania programów, zakupiliśmy pewną ilość wszystkich poszczególnych programów (dla szkół powszechnych), które obecnie są w obiegu księgarskim, abyśmy w przyszłości mogli je wysyłać zainteresowanym Kolegom bezpośrednio i natychmiast. Poniżej podajemy spis programów i cenę. Przy zamówieniach należy dołączyć na portorjum 20—50 gr (ewentl. na polecenie dalsze 30 gr):

Religja rzymsko-katolicka, wydanie piąte, str. 28	zł 0.40
Język polski, wydanie szóste, str. 69	zł 1.20
Język obcy, wydanie czwarte, str. 29	zł 0.40
Historja, wydanie piąte, str. 31	zł 0.40
Przyroda, wydanie piąte, str. 92	zł 1,20
Rysunki, wydanie trzecie, str. 15	zł 0.25
Ćwiczenia cielesna, wydanie piąte, str. 16	zł 0.20
Śpiew, wydanie piąte, str. 47	zł 0.60
Roboty, wydanie piąte, str. 28	zł 0.80
Roboty kobiece, Gospodarstwo domowe, wydanie piąte, str. 21	zł 0.40
Ogólne wskazówki metodyczne. Wychowanie fizyczne. Przepisy higjeniczne, wydanie czwarte, str. 24	zł 0.40

W druku są: Rachunki, Geografja, Rozkład godzin.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KOMUNIKAT PAŃSTWOWEJ RADY OCHRONY PRZYRODY. Na Międzynarodowym Kongresie ochrony i badań ptaków, który obradował w roku bieżącym w Brukseli, zgłosiły dwie Amerykanki, miss Davis, za pośrednictwem margr. de Pierre, wyznaczoną przez siebie nagrodę konkursową dla młodzieży, przyczyniającej się do ochrony ptaków. Nagroda wynosi po 25 dolarów dla ucznia lub uczenicy szkoły początkowej każdego kraju, który lub która w jakikolwiekbądź sposób zajmie najwybitniejszą rolę na polu ochrony ptaków. Jury tego konkursu składać się będzie z przedstawicieli wszystkich krajów, biorących udział w kongresie — po jednym z każdego. Jury odbędzie posiedzenie w Brukseli w ciągu 1928 r. i wtedy zostaną przyznane nagrody laureatom lub laureatkom danego kraju.

Chcący wziąć udział w tym konkursie nadeślą zgłoszenia wraz z podaniem działalności do Biura Państwowej Rady Ochrony Przyrody, Kraków ulica Lubicz 40.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Od 3 listopada r. b. Komisja, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje wykłady pedagogiczne przez radjo: w poniedziałki o godz. 17 i 20, we środy o 16. i w soboty o 16. We czwartki o godz. 12 bezpośrednio przed audycjami muzycznemi Polskiego Radja wygłaszane będą pogadanki dla dziatwy i młodzieży.

W dniu 5 listopada wygłosi odczyt p. dr. Kazimierz Konarski: O archiwum i szkole. W dniu 7 listopada, p. dr. Józef Lewicki: O polskich tradycjach wychowawczych. W dniu 9 listopada, insp. p. Jędrzej Cierniak: O wartościach wychowawczych teatru szkolnego. W dniu 12 listopada, p. dr. Jan Mydlarski: O antropologji i pedagogice. W dniu 14 listopada, p. dr. Jakób Segał: O technice i ekonomji pracy pamięciowej. W dniu 16 listopada, ks. dr. Marjan Węglewicz: Dydaktyka Chrystusa Pana. W dniu 19 listopada, wiz. p. Sylwester Klebanowski: O obowiązkach i roli kierownika szkoły.

Audycje dla młodzieży rozpocznie w dniu 3 listopada naucz. p. Aleksander Janowski pogadanką: O kolebce Szopena, w dniu 10 listopada: O Warszawie za czasów Szopena.

NADESŁANE.

Do Szanownej Redakcji Czasopisma „Przyjaciel Szkoły“

w Poznaniu.

W zeszycie czerwcowym miesięcznika „Szkoła i Wiedza“ za rok 1927, redagowanego między innemi przez prof. dr. p. Stanisława Kulczyńskiego, ukazała się krytyka mego podręcznika pod tyt. „Wiadomości z botaniki“, wydanie trzecie 1925 nakładem K. S. Jakubowskiego we Lwowie. Miesięcznik „Szkoła i Wiedza“ wychodzi nakładem tegoż K. S. Jakubowskiego.

Ponieważ krytyka ta w sposób tendencyjny przedstawia wartość mego dzieła i atakuje mnie osobiście, a na żądanie z mej strony umieszczenia „sprostowania“ redakcja „Szkoły i Wiedzy“ odpowiedziała w dniu 7. X. 1927 odmownie — przezco uniemożliwiła mi sprostowanie wiadomości o mnie i mem dziele szerzonych, zmuszony byłem pociągnąć do odpowiedzialności sądowej tak autora krytyki, jak nakładcę i redakcję, a drogą tą podać do wiadomości osób interesujących się mem dziełem moją obronę.

W nadziei, że Szanowna Redakcja nie odmówi poparcia słusznej sprawie, proszę o umieszczenie na łamach Swego pisma załączonego sprostowania i pozostaję

z poważaniem

(—) *Prof. Dr. Władysław Kudelka.*

SPROSTOWANIE.

1) Nieprawdą jest, by *Wiadomości z Botaniki* Dr. W. Kudelki nie czyniły zadość wymaganiom podręcznika dla szkół średnich,

natomiast jest prawdą, że podręcznik ten w roku 1916 po fachowej recenzji prof. Dr. Raciborskiego, Dyr. Dr. Władysława Żłobickiego i Dyr. Dr. Duchowicza, wyznaczony przez c. k. Radę Szkolną Krajową we Lwowie do oceny,

a) został przez Radę Szkolną Krajową aprobowany i polecony do użytku szkół średnich,

b) w r. 1919 Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło i poleciło jako jedyny podręcznik do nauki botaniki szkół średnich i wydziałowych na całą Polskę.

2) Nieprawdą jest, by autor podręcznika w sposób bardzo niewłaściwy, niekrytyczny i powierzchowny ujął i rozwijał kwestje celowości w naturze lub narzucał czytelnikom twierdzenia mijające się z prawdą,

natomiast jest prawdą, że autor opisując poszczególne rośliny podawał wyniki zaobserwowane i oparte na doświadczeniach lub potwierdzone przytoczonemi doświadczeniami.

3) Nieprawdą jest, by twierdzenia na str. 61, 113 podręcznika według słów krytyka były „niczem nie popartą fantazją“ lub by tego rodzaju „wyjaśnienia“ uczyły fałszywego pojmowania prawdy,

natomiast prawdą jest, że podane fakta są oparte na doświadczeniach i obserwacji życia roślin, a służą one do pobudzenia zmysłu obserwacyjnego młodzieży.

4) Nieprawdą jest, by ustęp na stronie 22, mówiący o rozwijaniu się wszystkich nasion w owocu zamkniętem odsłaniał płytkość i lekkomyślność interpretowania przyrody przez autora,

natomiast prawdą jest, że znaczenie wyrazu „rozwój“ nasienia, jest równoznacznem z kiełkowaniem. Powszechnie jest znane, że nasiona mogą kiełkować bez dostępu światła, a rośliny wyrosłe tuż przy sobie z licznych nasion tego samego owocu odbierałyby sobie wzajemnie światło, pożywienie itd.

5) Nieprawdą jest, by autor podręcznika identyfikował cel z przyczyną, natomiast jest prawdą, że krytyk utożsamia celowość biologiczną rośliny z celową pracą człowieka nad uszlachetnieniem rośliny i wprowadzeniem u niej zmian biologicznych przez stosowanie metod uszlachetnienia.

6) Nieprawdą jest, by na pytania str. 124, 173 itd. trudno było dać jakąkolwiek odpowiedź,

natomiast prawdą jest, że pytania te są zupełnie jasne i pedagogicznie ułożone, w związku z przedstawionym w podręczniku materjałem, tak, że nawet mniej inteligentni uczniowie mogą dać na nie logiczną odpowiedź, natomiast krytyk powyrywał pojedyńcze zdania z tekstu, a ten sposób krytyki obniża wartość znanego podręcznika.

7) Nieprawdą jest, by w podręczniku *Wiadomości z botaniki* znajdowały się pytania niestosowne z rzeczowego i praktycznego punktu widzenia wprowadzające na zupełnie błędne pojmowanie ucznia, drogą powierzchownego i nieścisłego obserwowania zjawiska przyrody, i budzące fałszywe wyobrażenia o tem, co to jest tłumaczenie naukowe zjawisk,

natomiast prawdą jest, że na poparcie swych twierdzeń krytyk powołuje się na autorytet pisma *Wiedza i Szkoła* — które to pismo wychodzi dopiero od kilku miesięcy — pod redakcją samego krytyka, a nakładem b. wydawcy krytykowanego podręcznika. — Natomiast autor stwierdza, że Pan Minister W. R. i O. P. zamianował go w roku 1924 egzaminatorem w zakresie dydaktyki nauk biologicznych, dla egzaminu na nauczycieli szkół średnich, ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, przy państwowej komisji egzaminacyjnej w Poznaniu.

8) Nieprawdą jest, że objaśniając w sposób przyczynowy zjawisko pobierania wody, popełnia autor szereg błędów,

natomiast prawdą jest, że prawo ciśnienia korzeniowego daje się bezsprzecznie i łatwo stwierdzić (Vide Strassburger: *Lehrbuch der Botanik*).

9) Nieprawdą jest, by autor przedstawił fałszywie proces opadania liści str. 168, natomiast jest prawdą, że proces dostarczania roślinie pokarmu przez liście jest

znany powszechnie i uznany przez botaników całego świata. Fakta te podane w podręczniku prof. Dr. Rostafińskiego (Botanika na klasy wyższe) nie zostały dotychczas przez nikogo zakwestjonowane.

10) Nieprawdą jest, by procesy biologiczno-fizjologiczne oczyszczania wód były w ten sposób przez autora przytoczone, aby je nazwać curiosum natury fizjologicznej,

natomiast prawdą jest, że ujęcie sprawy w ten sposób przez krytyka przedstawia pewnego rodzaju naukowe curiosum.

11) Nieprawdą jest, by autor mieszał elementarne pojęcia morfologiczne, nazywając np. podliścieniową zgrubiałą część łodygi rzodkiewki — korzeniem,

natomiast prawdą jest, że przedstawiona w podręczniku jadalna część rzodkiewki jest korzeniem, bo w 7/8 częściach wykazuje ona budowę anatomiczną korzenia, a zaledwo w 1/8 może stanowić przejście do łodygi. Autor celowo tej sprawy ze względów pedagogicznych nie przedstawiał, gdyż o części podliścieniowej mówi dopiero przy rozbiorze i kiełkowaniu nasienia fasoli.

12) Nieprawdą jest, by gładysze posiadały liście pochwiaste,

natomiast prawdą jest, że prócz normalnych liści mają gładysze „listki ochronne", które autor nazwał przelistkami dla odróżnienia ich od liści normalnych.

13) Nieprawdą jest, że sprawa porównania rozwoju paproci do rozwoju roślin kwiatowych jest fałszywie przedstawiona,

natomiast prawdą jest, że jest ona w podręczniku w ten sposób przedstawiona, jak na to wiek uczniów i pedagogja pozwala. Niecelowe byłoby uświadamianie młodzieży 10—12-letniej, jak tegoby sobie życzył krytyk.

14) Nieprawdą jest, by ustępy ogólne podręcznika zawierały szereg błędów,

natomiast prawdą jest, że jakkolwiek kąkol, bławatek, mak pochodzą z obcych krajów, to jednak przed wiekami dostawszy się do nas, zaaklimatyzowały się i nikt ich co roku nie sprowadza z Azji, lecz same, mimo tępienia, zasiewają się z nasion swych poprzedników z lat ubiegłych, rosnących na naszych polach. Również wyjątek podany przez krytyka, a zbijający pozornie twierdzenie autora o większej wytrzymałości drzew szpilkowych od liściastych, potwierdza w całej rozciągłości zdanie autora.

15) Nieprawdą jest, że autor podręcznika pomieszał sprawy uszlachetniania drzew owocowych z kwestją metod hodowli form szlachetnych,

natomiast prawdą jest, że hodowanie form szlachetnych jest właśnie uszlachetnianiem istniejących roślin, — a przytem wiadomo, że podręcznik ma dać ogólne wiadomości z botaniki, a nie wkraczać w zakres ogrodnictwa.

16) Nieprawdą jest, by krytyk mógł jeszcze cośkolwiek zaczepić lub wykazać błędy rzeczowe w omawianym podręczniku, a nie czyni tego jedynie z braku miejsca,

natomiast prawdą jest, że podręcznik *Wiadomości z botaniki*, jak powyżej wykazano, nietylko wolny jest od błędów rzeczowych, lecz przedstawia wartość

naukową i pedagogiczną bez zarzutu. Daje temu wyraz recenzja Prof. Dr. Hryniewieckiego w Warszawie, który, poruszywszy kilka wątpliwości, stwierdza, że „książka zawiera bardzo bogaty materjał opisowy“, komunikuje wiele ciekawych szczegółów biologicznych, podnosząc przytem, że wielką zaletą książki są pięknie wykonane, oryginalne barwne tablice, rysunki i fotografje, wykonae z natury bez zarzutu.

Profesor Hryniewiecki, polecając podręcznik ów samoukom i nauczycielom tj. tym, którzy mają uczyć botaniki, daje tem samem wyraz wartości książki.

17) Nieprawdą jest, by podręcznik *Wiadomości z botaniki* dawał fałszywy pogląd na naukę, roił się od błędów rzeczowych, dawał złe przygotowanie zarówno do dalszych studjów teoretycznych w zakresie botaniki, jak i do studjów praktycznych na botanice się opierających, a temsamem nie spełniał minimalnych warunków, jakich domagać musimy się od podręcznika szkolnego,

natomiast prawdą jest, że powyższy ustęp jest niczem przez krytyka nie poparty, gdyż podręcznik spełnia swoje zadanie, a najlepszym tego dowodem jest, że w przeciągu krótkiego czasu rozeszło się 30000 egz. a krytyka o podręczniku ukazała się w chwili, kiedy nakład jest wyczerpany i gdy autor po wysprzedaniu przez nakładcę 30000 egz. oddał nakład innej firmie.

Sprostowanie przypisku nakładcy.

Nieprawdą jest, by podręcznik *Wiadomości z botaniki* zawierał błędy i niedomagania,

natomiast prawdą jest, że autor sprzeciwił się wprowadzeniu szeregu błędów, które dawny nakładca (wedle wskazówek swoich recenzentów poza plecyma autora działających) chciał autorowi jako jego poglądy narzucić. Pod odsłoną krytyki Dr. St. Kulczyńskiego naruszył K. S. Jukubowski umowę, chcąc przywłaszczyć sobie wieloletnią pracę autora przez bezprawne zatrzymanie rysunków i tablic kolorowych, które były nieoddzielną częścią podręcznika. Niewiadomo też, czemu nakładca o rzekomych błędach podręcznika milczał, dopóki III nakład nie był wyczerpany?

Prawdą też jest. że ze względu na widoczny cel krytyki i jej formę autor oddał sprawę do rozstrzygnięcia sądowi, pociągając do odpowiedzialności prawnej tak krytyka, jak i nakładcę.

(—) Dr. W. Kudelka.

*
* *

Dowiadujemy się, że nowe wydanie (IV) *Wiadomości z botaniki* prof. Dr. W. Kudelki jest w przygotowaniu i pojawi się niebawem nakładem Księgarni Uniwersyteckiej Fiszer i Majewski w Poznaniu, tak że z początkiem okresu wiosennego będzie można na nowo korzystać z podręcznika. Red. *P. S.*

Wydawca Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.